

CAPÍTULO 8 - A EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL: UMA PROPOSTA A FAVOR DAS DIFERENÇAS

Alexandre Vasconcellos Mazzoni
Marcos Garcia Neira

O ensino da Educação Física ancorou-se nas ciências biológicas por muito tempo. Pautado no rendimento físico, na aptidão motora e na promoção da saúde, inicialmente, sofreu influências de instituições médicas e militares, e sua prática baseou-se na fixação da retidão através dos métodos ginásticos. O ensino pautado no higienismo cultivava a fixação de posturas e um certo nacionalismo com a finalidade de formar cidadãos preparados, fortes e organizados para as trincheiras e indústrias. O condicionamento físico era exaltado e posto à prova em testes e solicitações extenuantes.

Paulatinamente, a ginástica foi substituída pela educação esportiva de tradição europeia, masculinizada, embranquecida e voltada para a performance corporal e a obediência. Ganharam relevo as competições, comparações e premiações aos mais aptos e adaptados às condições de disputa.

Em ambos os casos, a exclusão de grandes parcelas do alunado assombrou as aulas, nelas permanecendo e se destacando apenas aqueles perfeitamente alinhados às exigências. Não é por acaso que muitos pesquisadores denunciam a plena correspondência entre os resultados alcançados e a lógica da sociedade capitalista. Os conformados ocupavam os postos de comando enquanto os excluídos ocupavam funções subalternizadas. O processo seletivo que atravessava a escolarização e a Educação Física impulsionava o sistema com controle e regulação da sua mão de obra fundamentada nas leis de mercado e no desenvolvimento econômico da nação.

Nessa lógica, a produção industrial, a todo o vapor, dependia da organização, eficiência e trabalho em equipe. Quem não se sujeitasse era retirado ou remanejado para outras tarefas ou excluído do sistema operacional. Tanto a ginástica quanto o esporte eram ferramentas pedagógicas eficazes na construção de cidadãos passivos e respeitadores da ordem imposta. O caráter biológico prevaiente contribuía para a eliminação dos poucos representantes dos setores minoritários, quer seja pelas questões de classe, etnia, orientação sexual, religião etc.

Entretanto, diante das transformações sociais e o acesso à escola por parte daqueles até então excluídos, uma série de modificações foram incorporadas pelo componente. Com o ingresso dos novos sujeitos, as pressões por mudanças fizeram surgir novas propostas para o componente. A lenta democratização da sociedade brasileira obrigou a escola e a Educação Física a reverem os paradigmas que as sustentavam. Os grupos que passaram a frequentar a escola evidenciaram os problemas desse sistema e impulsionaram alterações na lógica estabelecida. Surgiram propostas baseadas na psicologia do desenvolvimento, tais como a perspectiva psicomotora, a desenvolvimentista, a educação para a saúde e, mais tarde, as vertentes críticas, fundamentadas nas ciências humanas.

Elaboradas nas duas últimas décadas do século passado, as primeiras prosseguiram com a tentativa de adaptar os estudantes à lógica da sociedade capitalista, fixando comportamentos e habilidades cognitivas, afetivo-sociais e motoras desejáveis a todos os cidadãos. A análise dos currículos desenvolvimentista, psicomotor e da educação para a saúde realizada a partir da teorização crítica, denunciou que os conhecimentos e métodos neles incorporados carregam as marcas indelévels das relações sociais em que foram forjados. Cada qual, ao seu modo, reproduz a estrutura de classes da sociedade capitalista. Funcionando como aparelhos ideológicos, esses currículos transmitem a ideologia dos grupos melhor posicionados na escala econômica. (NEIRA; NUNES, 2009)

Silva (2011) aponta que as teorias críticas denunciaram a reprodução da desigualdade pelo sistema educacional e suas consequências sobre os sujeitos da educação. O autor compreende o currículo como sendo um artefato cultural, fruto dos discursos e que não possui nenhuma propriedade essencial ou originária, que existe apenas como resultado de um processo de produção histórica, cultural e social. A identidade projetada pelo currículo é construída a partir dos aparatos discursivos e institucionais que emprega e o definem como tal.

As propostas críticas da Educação Física, nutridas principalmente pelas análises marxistas e pela teoria da ação comunicativa de Jurgen Habermas, prometeram o empoderamento das classes subalternas mediante o acesso ao conhecimento científico tratado criticamente. Entre suas contribuições, desponta a substituição do objeto de estudo do componente – do movimento para a cultura corporal de movimento – inicialmente entendida como toda a produção da

gestualidade sistematizada com características lúdicas, materializada no formato de brincadeiras, danças, esportes, lutas e ginásticas.

Tal como ressalta a teorização cultural, os discursos veiculam representações e disseminam significados (COSTA, 2000). Os posicionamentos dominantes em circulação revelam armadilhas sociais em todos os setores, ainda mais no meio escolar. Os conflitos e embates, antes menosprezados ou neutralizados, tornaram-se insustentáveis. A chegada do novo milênio fez recrudescer a globalização, a desigualdade e a injustiça social. Nos tempos em que vivemos, não há mais como silenciar os vários grupos que coabitam a sociedade. A democratização da escola é uma realidade que desestabiliza as relações confortáveis que perduraram por muito tempo. Atualmente, as culturas buscam espaço e resistem a um modelo de escola alicerçado na transmissão e fixação de conhecimentos que distinguiam os segmentos privilegiados. O que torna impossível a continuidade de propostas de ensino que exaltam conteúdos hegemônicos e padronizados.

Nesse sentido, tanto a função da escola quanto a função da Educação Física se reconfiguraram. A escola assumiu a responsabilidade de promover a dignidade de todos aqueles que a ela chegam, e isso significa reconhecer e fazer dialogar com o patrimônio cultural da comunidade com os demais saberes disponíveis socialmente. O mesmo vale para o currículo da Educação Física. As brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas que caracterizam os grupos, povos e nações precisam ser tematizados, independentemente da classe, etnia, religião ou orientação sexual dos seus representantes, proporcionando aos estudantes, condições para que possam interpretar sua ocorrência social e reconstruí-las criticamente. (NEIRA, 2016)

Inspirada nesses pressupostos, a perspectiva cultural ou culturalmente orientada parte da teorização pós-crítica²⁰ para desconstruir a monocultura corporal estabelecida na escola, os conteúdos padronizados e descontextualizados. Esta perspectiva propõe um currículo autoral, único e que parte dos objetivos e finalidades explícitos em um projeto pedagógico construído coletivamente. Ao discutir, experienciar, vivenciar, questionar, refletir e contextualizar as práticas corporais presentes na sociedade, os estudantes reconhecem as diferenças ao invés de

²⁰ Silva (2011) arrola entre as teorias pós-críticas, os estudos culturais, o multiculturalismo crítico, a teoria queer, o pós-estruturalismo, o pós-colonialismo e o pós-modernismo. Mais recentemente, graças aos estudos de Bonetto (2016), Santos (2016) e Nunes e Neira (2017), o currículo da Educação Física incorporou também a filosofia da diferença deleuze-guatariana.

discriminá-las. Trata-se de uma proposta que combate os preconceitos através do diálogo entre conhecimentos produzidos em variadas situações.

Nessa ótica, o professor organiza e desenvolve atividades de ensino a favor das diferenças, propiciando que as vozes dos silenciados sejam ouvidas e possibilitando vários formatos de interações com a cultura corporal. Os temas possuem lastro cultural, ou seja, se constituem em práticas corporais que existem para além dos muros da escola. Os alunos, por sua vez, vivenciam-nas e, juntamente com o docente, problematizam representações que circulam ao seu respeito. Em outras palavras, a prática pedagógica proporciona aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer mais profundamente o seu próprio repertório cultural corporal, ampliando-o e compreendendo-o, assim como acessam aos códigos de diversas culturas, por meio da variedade de manifestações facilmente localizadas no entorno ou nos meios de comunicação (NEIRA, 2016).

A Educação Física culturalmente orientada apresenta outros olhares para o desenrolar da área ao buscar caminhos pedagógicos que contemplem as diferenças culturais e estabeleçam uma relação singular com cada comunidade. Esta perspectiva questiona objetivos de homogeneização e customização das políticas educacionais neoliberais, comumente opostas às demandas da sociedade pós-moderna e aos interesses dos grupos em desvantagem social. Opondo-se às normas e diretrizes que não condizem com as preocupações e anseios das comunidades, essa proposta questiona os currículos prontos que marginalizam e sufocam aqueles que não se alinham aos ditames da cultura hegemônica.

Na lógica da Educação Física cultural, cada comunidade constrói o seu currículo, avaliando-o constantemente. Não se preocupa com critérios pré-estabelecidos externamente, nem busca padrões de ensino e comportamentos. Por isso, atribui importância à elaboração do projeto pedagógico pelo coletivo escolar, exigindo a participação dos familiares e demais representantes da comunidade.

De acordo com Neira (2011), o currículo cultural reconhece os saberes dos alunos e o seu potencial para se apropriar de novos conhecimentos, incidindo na formação de identidades democráticas. Para tanto, se faz necessário compreender como operam os dispositivos discursivos e não discursivos de produção das diferenças, fato que vai na contramão dos ideais neoliberais e da sociedade do consumo.

A sociedade do consumo protagoniza relações baseadas nos grupos dominantes que veiculam representações hegemônicas de mundo, interferindo e reduzindo o espaço para a manifestação de outros grupos sociais. A educação é compelida a seguir o mesmo caminho quando se volta para o mercado, a competitividade e a meritocracia. Se a escola sucumbe as ideias do neoliberalismo, o aluno precisa aprender a produzir e consumir em prol do desenvolvimento, ser eficiente, trabalhar cooperativamente, resolver problemas de forma harmônica e assumir uma postura empreendedora para o bem das relações comerciais. Portanto, deve estar ciente e preparado para os níveis de competição e a buscar o aperfeiçoamento constante. Esta é uma educação extremamente técnica e que gera muitos conflitos, pois, predispõe à modelização de identidades. Isto é, ao competir e consumir de forma desenfreada, fatalmente, as diferenças serão eliminadas.

A Educação Física cultural rompe com a noção de educação como produto, vai na contramão do processo massivo baseado em pedagogias tecnicistas e convencionais que não se preocupam com seus sujeitos, apenas com resultados baseados em escores de aprendizagem. Esta perspectiva propõe novos significados, representações e sentidos à sociedade pós-moderna, auxiliando na abertura de caminhos alternativos e olhares para a área através do questionamento aos discursos que disseminam representações pejorativas sobre as práticas corporais dos grupos minoritários ou daquelas que exaltam os artefatos dos grupos dominantes (NEIRA, 2011).

As práticas e as teorias fundem-se num só conhecimento nas aulas, com a ajuda de todos. Não se enfatiza o desenvolvimento motor, a saúde corporal ou as atividades de recreação, mas sim, um diálogo com uma variedade de práticas corporais e suas formas de produção e reprodução. Isto é, se estabelece uma pesquisa profunda sobre como uma determinada prática corporal foi construída, as transformações que experimentou e como ela é representada, significada e protagonizada. Questões orientadoras como: quais interesses e objetivos estão por trás da prática corporal? Quem são os sujeitos que dela participam? Como essa prática é vista pela sociedade? Por que será que ela é dessa maneira? Como cada comunidade vivencia esta prática? Podem ajudar tanto os alunos quanto o professor a produzirem novas significações sobre o assunto em tela. Trata-se, portanto, de um estudo contextualizado que aproxima os diversos sujeitos das realidades sociais.

Seguindo o raciocínio de Neira (2011), em tal perspectiva, os significados só podem ser: equidade, direitos, conflitos, justiça social, novas representações de mundo, cidadania, diálogo e espaço público. Uma ação didática comprometida com esses pressupostos e preocupada com a valorização de todas as pessoas, ao tematizar as práticas corporais, questiona os marcadores e determinantes sociais nelas presentes: etnia, classe social, etnia, gênero, religião etc. Uma proposta curricular com esse teor recorre à política da diferença para subsidiar as ações didáticas.

A Educação Física cultural, dada sua preocupação com a transformação social, contempla, desde seu planejamento, os procedimentos democráticos para a definição das atividades de ensino, o que não significa realizar votações para definir os temas. Compete ao professor decidir o tema a ser estudado, desde que em plena articulação com o projeto pedagógico da escola. Já as atividades podem ser discutidas e é provável que os estudantes apresentem boas ideias e sugestões com relação ao como e onde realizar determinadas tarefas. Os debates a partir da assistência a um vídeo, por exemplo, podem ser realizados em pequenos ou grandes grupos. Já as vivências de uma modalidade esportiva podem ser modificadas pelos estudantes, a depender da leitura que façam daquela prática.

As aulas de Educação Física na perspectiva cultural são arenas de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo a partir das culturas e entre elas. Não quer dizer que uma proposta alinhada com esses fundamentos terá caminhos tranquilos e lineares no jogo das relações de poder estabelecido no espaço escolar. Muito pelo contrário. O trabalho pedagógico nessa vertente acaba por suscitar embates entre modos distintos de significar as práticas corporais, seu funcionamento e os sujeitos que delas participam. Nada diferente do que ocorre na cultura mais ampla, onde as pessoas nem sempre estão em acordo. Se, por um lado, não há qualquer interesse em convencer os participantes do processo, por outro, são realizadas atividades que contribuam para a desconstruções das representações e discursos. (NEIRA, 2011).

Sendo assim, essa perspectiva pode figurar como um caminho para borrar as fronteiras e estabelecer relações entre as variadas práticas corporais, de forma a viabilizar a análise e o compartilhamento de um amplo leque de sentidos e significados.

A Educação Física cultural em ação

Desde 2004, o Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (GPEF) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) se reúne quinzenalmente para debater o ensino do componente na escola contemporânea, discutir os referenciais pós-críticos, propor encaminhamentos pedagógicos, analisar e avaliar seus resultados. Os professores participantes desenvolvem experiências didáticas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio, nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos, em instituições públicas e privadas em vários municípios situados na região metropolitana de São Paulo.

Caso a escola seja concebida como ambiente adequado para análise, discussão, vivência, resignificação e ampliação dos saberes relativos às práticas corporais, seus profissionais poderão almejar a formação de cidadãos capazes de desconstruir as relações de poder que historicamente impediram o diálogo entre os diferentes representantes das práticas corporais. Numa sociedade democrática não podem existir brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginásticas melhores ou piores. Por essa razão, o currículo cultural da Educação Física borra fronteiras para estabelecer relações entre as variadas manifestações da gestualidade sistematizada para viabilizar a análise e o compartilhamento de um amplo leque de sentidos e significados.

É certo que, individualmente, os professores que participam do GPEF acumulam conhecimentos produzidos na lida pedagógica diária. Os pronunciamentos emitidos no calor das reuniões, as apresentações de seus trabalhos ou a publicização dos seus relatos de experiência dão a entender que cada qual coloca o currículo cultural em ação movido por concepções peculiares, construídas em contextos diversos. Em certas ocasiões, elaboram e desenvolvem o currículo com base na tradução literal do referencial teórico. Outras vezes, produzem novas significações, rompem com os fundamentos iniciais, criam e recriam alternativas interessantes.

Com o intuito de destrinchar os procedimentos empregados pelos professores que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física, transformamos os relatos de experiência publicados no volume 1 da obra “Educação Física e culturas:

ensaios sobre a prática”²¹ em objetos de análise. Restritos a um determinado período de tempo, os registros dos projetos desenvolvidos pelos docentes que colocam em ação a Educação Física culturalmente orientada documentam, entre outros, as motivações para eleição de um determinado tema, os objetivos pretendidos, as atividades realizadas, as respostas dos estudantes às situações vividas, os instrumentos avaliativos empregados, os resultados alcançados e as impressões dos autores acerca do trabalho executado.

Os relatos de experiência revelam uma parcela importante do saber pedagógico construído e reconstruído ao longo da vida profissional em meio à multiplicidade de situações e reflexões. Tomando contato com esses documentos, é possível compreender boa parte das trajetórias percorridas por seus autores, as concepções que influenciam sua docência, as certezas e dúvidas que os mobilizam, as ideologias que perpassam suas convicções pedagógicas e também suas inquietações, desejos e realizações. A leitura e análise desses materiais permite conhecer uma visão da educação escolar bastante distinta daquela comumente veiculada nos meios de comunicação ou oficializada através dos informes das avaliações padronizadas. O que salta aos olhos é o currículo em ação narrado justamente por aqueles que planejam, desenvolvem e avaliam o processo (SUÁREZ, 2011).

Trata-se de um meio para disseminar os conhecimentos produzidos pelos professores que generosamente abriram as portas do seu fazer pedagógico sem exigir nenhum tipo de compensação. Ávidos por compartilhar os saberes elaborados em meio à labuta diária, concebem a produção de narrativas como uma maneira de contribuir com a construção de uma sociedade menos desigual. Os documentos explicitam certas nuances da tarefa educativa, enfatizando, omitindo e sequenciando os momentos do trabalho realizado de um modo singular. Na condição de narradores, se expõem aos olhares e comentários de outros educadores e desfrutam da oportunidade de modificar seus saberes sobre a Educação Física que vivenciam cotidianamente.

Sem qualquer intenção de realizar uma análise exaustiva da totalidade dos relatos já produzidos pelo GPEF, mesmo porque seriam necessários um tempo e espaço bem maiores, neste texto sintetizamos algumas passagens com o intuito de

²¹ Disponível para baixar em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/EF_culturas.pdf

ilustrar a os pressupostos apresentados acima e mostrar que não se trata de mais uma teoria de ensino sem correspondência com a prática. Aliás, nunca é demais recordar que a construção dessa proposta se deu mediante o intenso diálogo entre a análise das ações didáticas realizadas nas escolas e a busca das razões que levaram os professores a agirem desse modo e explicações das respostas dos alunos.

O projeto intitulado “O que você sabe sobre mim? Eu brinco na rua sim! “, desenvolvido pelo professor Jorge Luiz de Oliveira Junior em uma escola municipal paulistana, ocorreu a partir do Projeto Político-Pedagógico da escola, cujo tema era o “Protagonismo juvenil” e enveredou pela variedade de brincadeiras existentes na comunidade. O docente questionou os conceitos de cultura única e a ideia de cultura cristalizada, enalteceu as vivências e as bagagens culturais das crianças e do entorno da escola, possibilitando a desconstrução de preconceitos e diferentes formas de discriminação presentes no cotidiano. Também problematizou a naturalização de certos discursos e representações, sem deixar de lado as vivências.

No trabalho narrado, chama a atenção um traço distintivo da proposta: a adoção de uma postura questionadora por parte dos discentes e do docente. Sem perder o compromisso com as vivências corporais, são organizadas situações em que as brincadeiras e, principalmente, os discursos que circulam ao respeito da forma de brincar das crianças, transformam-se em objeto de questionamento.

O projeto “Futebol e representações sociais” foi realizado pela professora Rose Mary Marques Papolo Colombero com as turmas do Ensino Fundamental de uma escola pública situada na capital paulista. Através do mapeamento da cultura corporal dos alunos e do estabelecimento de associações com Projeto Político-Pedagógico, trouxe à tona questões de gênero manifestadas durante a tematização do futebol. Nos discursos dos alunos, ela apontou os binarismos relacionados à questão de gênero e identidade: branco/negro e heterossexual/homossexual. A cada aula era feita uma nova avaliação para continuar coletivamente o desencadear pedagógico.

Aqui se percebe um fundamento importante da perspectiva cultural da Educação Física: as aulas não são padronizadas tal como acontece nas pedagogias tecnicistas. Cada encontro letivo é construído coletiva e cotidianamente em conformidade com os acontecimentos do dia anterior. A professora utilizou textos jornalísticos, discursos televisivos, propôs pesquisas, construiu vivências, isto é, foi entretecendo a tematização do futebol, isto é, promoveu a aproximação das crianças com o objeto de estudo para que pudesse ser visto de diferentes ângulos e municadas

de conhecimentos diversificados. A turma conheceu e confeccionou as tabelas dos campeonatos, questionou aspectos da competição, a participação feminina e outras indagações que surgiram ao longo do processo. Analisando o relato, percebe-se que houve indícios de ampliação da leitura dos códigos da manifestação da cultura corporal como também, o aprofundamento da temática.

Outro texto analisado relata o projeto “Zum, zum, zum, capoeira mata um! “, executado por Marcos Ribeiro das Neves em uma escola privada situada na região metropolitana de São Paulo. Partindo do preconceito expressado por um estudante durante uma visita pedagógica a uma academia do bairro em que está localizada a escola. Propositadamente, o professor seleciona a capoeira como objeto de estudo daquele período letivo, discutindo-a enquanto prática corporal construída em meio a lutas e resistências e não apenas como algo exótico a ser degustado. Coloca em debate o poder da cultura dominante representado na mídia e os problemas vivenciados pela população negra desde sua chegada forçada ao Brasil. Por essa via, dá vazão às representações dos alunos acessadas, principalmente, através dos discursos que circulam nos veículos de comunicação. Além de reconhecerem outros modos de jogar/dançar/lutar capoeira, os estudantes ampliaram os significados que lhes são atribuídos.

Como se observa, o currículo cultural da Educação Física abre possibilidades de manifestação das culturas subalternizadas e cria canais para desconstrução das representações hegemônicas através do confronto com outras explicações e concepções. A descolonização alcançada não é produto de imposição ou coerção, mas sim de negociação cultural. Não se discute quem está ou não com a verdade, o que se questiona é a potência de determinadas representações em detrimento de outras.

A professora Natália Gonçalves narra sua experiência no relato “Tematizando lutas nas aulas de Educação Física” em uma escola pública alocada no município de São Paulo, cujo objetivo foi desmistificar e indagar posturas conservadoras com relação às lutas, além de inúmeras regras quanto aos comportamentos dos alunos e suas vivências. Atuando em um contexto em que o trabalho com essas práticas corporais estava longe de ser bem recebido, a docente mapeou a sua presença nos filmes e desenhos animados acessados pelas crianças, assim como nas academias e ONGs do bairro. As vivências propostas incluíram o cabo de guerra, queda de braço, luta de dedo e sumô. Ao possibilitar a entrada de novas práticas no espaço escolar e

ampliar os conhecimentos dos alunos, rompeu com a negação dessa manifestação no espaço escolar e sensibilizou os alunos para as inúmeras nuances envolvidas nas práticas corporais de oposição.

Além de ampliar é aprofundar os conhecimentos dos estudantes, observa-se que o trabalho com a perspectiva cultural da Educação Física implica em compreender como os sujeitos se apropriam e se relacionam com um conjunto de saberes que envolve técnicas, histórias, significados atribuídos, tradições, rituais e táticas, sem deixar de identificar quem são as pessoas envolvidas e como essas práticas são vistas na mídia.

Camila Silva de Aguiar é professora que redigiu o relato “Danças eletrônicas: dos intervalos às aulas de Educação Física” que documentou a experiência vivida em uma escola municipal de São Paulo. Logo no título percebe-se a valorização daquilo que os jovens produzem em outros momentos e espaços da rotina escolar. Não é só nas aulas ou na quadra que os estudantes se expressam pela gestualidade. Tal como mostra o trabalho realizado, isso também acontece nos intervalos, na sala de leitura, sala de informática, pátio etc.

Os defensores do currículo convencional idealizam as aulas do componente em um único espaço, pois preveem que o aluno precisa correr, saltar, arremessar, rebater e chutar. Em consequência, argumenta, que sem uma quadra o aluno não poderá se desenvolver. Esta visão contradiz o que efetivamente ocorre no meio extraescolar, nas ruas, parques, praças, pistas de skate, praias, campos e, também, nas baladas.

A professora promoveu uma interessante análise do artefato cultural danças eletrônicas e o modo como os alunos concebem a manifestação. Coletivamente, analisaram seus diversos estilos, assistiram a vídeos, conheceram os pontos de vista dos seus praticantes, os locais em que ocorrem, as vestimentas e apetrechos que utilizam. Enfim, a prática corporal foi dissecada, extrapolando a mera execução de coreografias. Integrou ao projeto as vivências dos alunos e propôs ampliações, sempre questionando as representações estabelecidas no meio social. Preocupada com a justiça curricular, a professora valorizou o repertório cultural dos alunos e estabeleceu uma política da diferença.

Reconhecer a diversidade presente no ambiente escolar é, sobretudo, assumir que vivemos em uma sociedade multicultural, onde a construção das diferenças acontece a todo o momento. O currículo cultural da Educação Física sai

propositadamente em defesa dos mais fracos e promove a valorização dos seus conhecimentos e formas de representação, colocando-os no mesmo patamar de importância daqueles elaborados em outros contextos e por outros grupos.

O projeto intitulado “Futebol e voleibol: que jogos são esses?” foi realizado pela professora Marília Menezes Nascimento Souza em uma escola pública da cidade de São Cristóvão (SE). Mesmo tematizando modalidades esportivas tão comuns no currículo escolar, a docente organizou atividades de ensino que permitiram às crianças vê-las de outra maneira. No primeiro momento, mapeou o entendimento dos alunos sobre o futebol e o voleibol, isto é, procurou observar quais significados atribuíam a esses esportes. Questionou o discurso da habilidade técnica, além das representações que anunciavam o futebol como território exclusivamente masculino e o voleibol como prática feminina.

Focalizou a ocorrência social dos esportes e, com o advento da globalização, sua transformação em mercadorias pela sociedade do consumo. Organizou visitas pedagógicas ao principal estádio de futebol e ao ginásio onde se pratica o voleibol no Sergipe. Portanto, significou, ressignificou e ampliou os conhecimentos e os discursos mediante o acesso a diferentes textos culturais, o que viabilizou o contato dos estudantes com representações distintas daquelas que conheciam. No campo das vivências corporais, a professora possibilitou diferentes experiências envolvendo as turmas sem segregar meninos ou meninas.

No relato analisado nota-se facilmente que a Educação Física cultural exerce um importante papel ao possibilitar uma leitura mais qualificada da realidade circundante, considerando os diversos discursos que em disputa e a tentativa de imposição de determinadas maneiras de conceber as coisas do mundo. É o que se pode extrair da preocupação da docente com as representações que as crianças possuíam acerca dos esportes. Algumas simplesmente desconheciam a existência de equipes sergipanas de voleibol e futebol, nem tampouco sabiam das condições que enfrentam para manter-se nos campeonatos.

O professor Alexandre Vasconcellos Mazzoni tematizou uma prática corporal pouco presente no cenário nacional juntamente com seus alunos do Ensino Médio em uma escola privada situada na cidade de São Paulo. O foco das problematizações do

projeto “Futebol americano: borrando fronteiras” voltou-se para os marcadores sociais de etnia que perpassam a modalidade.

As atividades de ensino compreenderam vivências corporais seguidas de ressignificações, análise da gestualidade, reflexão sobre aspectos históricos e sociais, análise e interpretação de textos diversos (gestualidade, filmes, artigos, narrativas) e reflexão sobre os contextos e o conjunto de “verdades” que, por vezes, validam ou negam as manifestações culturais e os significados produzidos pelos seus representantes.

É interessante observar a importância que o professor atribuiu à problematização das narrativas étnicas presentes no meio esportivo mediante a assistência ao filme *Invictus* e a contribuição do estudo do apartheid nas aulas de História. Silva (2006) está entre aqueles que destacam a importância de uma prática pedagógica culturalmente orientada que possibilite o acesso a múltiplas leituras de mundo e, principalmente, o envolvimento com as questões sociais. Conforme o autor, é a partir desse processo que os alunos constroem e desconstroem os significados sobre aquilo que os rodeia.

Outro ponto importante no processo de construção do currículo cultural é a parcialidade do docente. Neira (2012) reforça o quanto o ofício de professor é político, parcial e pautado na incerteza e na transitoriedade. Ao mapear o universo cultural corporal acessado pela turma com vistas a selecionar a prática corporal que será tematizada e organizar as ações didáticas, o professor traz consigo suas crenças, suas representações e seus valores pessoais.

A experiência desenvolvida em uma escola pública de Várzea Paulista (SP) pela professora Simone Alves, denominada “Educação Física no Maternal II: Sem essa de ‘Galinhão’”, contrapõe-se frontalmente à ideia de que basta zelar pela segurança das crianças, ser uma espécie de galinha que cuida dos seus pintinhos.

O discurso soa estranho para qualquer docente comprometido com a formação dos alunos. Na perspectiva cultural da Educação Física não importa a faixa etária, todos os estudantes são detentores de um patrimônio cultural corporal que deve ser analisado, aprofundado e ampliado. Para tanto, há que programar atividades de ensino que propiciem o contato com as problemáticas contemporâneas e estimular suas reflexões, mesmo as crianças de 3 anos participam efetivamente desse processo.

Dando às costas à concepção que menospreza as capacidades das crianças pequenas e dela própria, a docente analisou os documentos da Secretaria Municipal de Educação sobre o assunto e frustrou-se com as recomendações apresentadas. Iniciou os trabalhos mapeando o repertório de saberes da turma através do encaminhamento de perguntas aos familiares e percebeu que as brincadeiras com bola poderiam ser tematizadas. Visitou o bairro onde as crianças residiam para identificar as práticas corporais existentes e abordou o futebol, brincadeiras com bolinhas de sabão e bexigas, entre outras.

Questionou as cores que os alunos e alunas preferiam no momento de escolher as bolas e o porquê das opções, sempre valorizando a expressão e criação dos seus alunos. Constatou que apesar da pouca idade, as crianças acessam e reconstroem representações sobre o mundo e elaboram novos significados de acordo com suas vivências. Eclodiram debates e discussões em torno das brincadeiras com bola em diferentes culturas, problematizando as relações de poder que as atravessam com a intenção de questionar as formas de representação do outro.

O trabalho pedagógico narrado faz perceber que não existem empecilhos de local, espaço ou faixa etária para a Educação Física culturalmente orientada. Também evidencia que o engajamento do professor e a credibilidade no potencial dos estudantes são fundamentais na efetivação da proposta. Derrubando por completo a noção de que crianças pequenas são incapazes de analisar a realidade e modificá-la com suas ações, a professora Simone nos ensina que todos os preconceitos podem ser combatidos desde que o diálogo e o reconhecimento dos saberes dos estudantes sejam adotados como princípios de ensino.

Considerações

A análise dos relatos de experiência realizadas em distintas localidades do Brasil, em escolas públicas e privadas e com diferentes faixas etárias, traduzem alguns dos percursos traçados pelos professores que ousaram assumir as teorias pós-críticas como inspiração para o trabalho pedagógico. Descontentes com a desigualdade que assola a sociedade contemporânea, comprometeram-se com um ensino da Educação Física que contribuísse para a leitura das práticas corporais existentes e a sua reconstrução crítica no ambiente escolar. Não prometeram a autonomia ou a conscientização, nem tampouco o empoderamento das camadas

populares. Apenas suscitaram a reflexão sobre as experiências disponíveis e estimularam a ressignificação das brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes, bem como das representações que envolvem a sua ocorrência e aos seus representantes.

Os estudantes perceberam que as práticas corporais são textos da cultura, produzidos e reproduzidos em meio a relações de poder e constantemente atravessados pelos marcadores de etnia, religião, classe e gênero. Também se deram conta que os significados que lhes são atribuídos não são fixos, podem ser reelaborados e recriados pelos grupos sociais que as cultivam. Quando a Educação Física promove atividades de ensino nessa direção contribui de maneira indelével para a formação de identidades democráticas, ou seja, a favor das diferenças.

Referências bibliográficas

Neira, M. G. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011.

Neira, M. G. Apresentação. In: NEIRA, M. G.; LIMA, M. E.; NUNES, M. L. F. **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática**. São Paulo: FEUSP, 2012.

Silva, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Suárez, D. Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 387-416, abr. 2011.